

Epistemología y ética de género en educación inclusiva

Amada Cesibel Ochoa Pineda¹
cochoa@uazuay.edu.ec

Universidad del Azuay
Ecuador

Cayetano José Aranda Torres²
caranda@ual.es

Universidad de Almería
España

Recibido: Mayo, 2020

Aceptado: Junio, 2020

RESUMEN

El objetivo de esta aportación no es otro que valorar las consecuencias epistemológicas, metodológicas y éticas que ha de tener en cuenta la educación inclusiva, cuando introducimos en ella la llamada perspectiva de género, tanto en el ámbito de la práctica docente como en las tareas investigativas. Esbozaremos someramente el concepto de género y, a continuación, analizaremos las consecuencias e implicaciones epistemológicas, metodológica y éticas, aplicadas en el seno y en el marco de una educación inclusiva, cuando se asume la cuestión de género como premisa fundamental, exigencia epistemológica y requerimiento metodológico. Si la educación inclusiva adopta la perspectiva de género, y su cuestionamiento del binarismo, tiene que apostar por la ética de los cuidados.

Palabras clave: epistemología, ética, género, educación inclusiva

¹ Licenciada en Psicología Clínica, Master en Psicoterapia Integrativa, y en Ciencias de la Sexología, y doctora en Filosofía por la Universidad de Almería. Ha publicado números artículos de su especialidad en diversas revistas científicas, y un libro sobre *Depresión grave en adolescentes* (2013). En la actualidad, es profesora e investigadora en la Escuela de Psicología Clínica, de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, de la Universidad del Azuay. Sus líneas de investigación son la sexualidad y las nuevas tecnologías, y los estudios de género, con especial énfasis en las identidades sexuales.

² Doctor en Filosofía por la Universidad de Granada, tiene acreditada una larga experiencia docente e investigadora en áreas como la filosofía del arte, la hermenéutica filosófica y la filosofía de la sexualidad. En la actualidad es Catedrático de Filosofía de la Universidad de Almería, y responsable del Programa de Doctorado en Filosofía de la EIDUAL. Sus líneas de investigación prioritarias son la filosofía de la salud, la relación de la sexualidad con el pensamiento contemporáneo, y los estudios de género, en concreto la epistemología y metodología de la noción de género.

Epistemology and gender ethics, in inclusive education

Amada Cesibel Ochoa Pineda
cochoa@uazuay.edu.ec

Universidad del Azuay
Ecuador

Cayetano José Aranda Torres
caranda@ual.es

Universidad de Almería
España

Received: May, 2020
Accepted: June, 2020

ABSTRACT

The purpose of this contribution is none other than to assess the epistemological, methodological and ethical consequences that inclusive education must take into account, when we introduce in it the so-called gender perspective, both in the field of teaching practice and in research tasks. We will briefly sketch the concept of gender and, next, we will analyze the consequences and epistemological, methodological and ethical implications, applied in the frame of inclusive education, when gender is assumed as a fundamental premise, epistemological exigency and methodological requirement. If inclusive education adopts a gender perspective, and it is questioning of binaries, it has to bet on the ethics of care.

Keywords: epistemology, ethics, gender, inclusive education

¿Qué entendemos por “género” cuando hablamos de educación inclusiva?

En general, podemos considerar el género como una atribución que hacemos a las criaturas sexuadas en relación con ciertos comportamientos, modos de conducta, hábitos, costumbres o roles sociales. Pero nosotros, que enfocamos nuestro trabajo investigativo desde la perspectiva conceptual o categorial, tratamos de ser exigentes en la definición del término género. Incluso, consideramos básico el enfoque según el cual, si el género fuese una categoría social, o sociológica, sería preciso un enfoque según el cual lo social se singulariza en los individuos.

Es de lamentar que la investigación en educación social siga adoleciendo de una concepción de lo social como una entidad al margen de los sujetos que lo encarnan. Esta dimensión que aquí enfatizamos puede ser considerada esencial en los trabajos referidos a la educación inclusiva, que plantea el desafío de entender la vida humana en sociedad de un modo diferente. Las investigaciones de Tarde (1890, 1898) a finales del siglo XIX, y de Latour (2005) a principios del XXI vienen a plantear la necesidad de reconsiderar la dialéctica de la identidad/diferencia, hasta el punto que el género en los humanos no es un factor indentitario, no proporciona identidad personal, ni siquiera forma parte esencial de la personalidad de los humanos.

Existir es diferir; la diferencia en un sentido es el lado sustancial de las cosas, lo que más tienen en común y lo que, a la vez, las hace más diferentes. Se debe partir de esta diferencia y abstenerse de tratar de explicarla, especialmente, comenzando por la identidad, como lo hace equivocadamente tanta gente. Porque la identidad es un *minimum* y, por lo tanto, una especie de

diferencia infinitamente rara, del mismo modo que el descanso es un tipo de movimiento y el círculo un tipo de elipse. Partir de alguna identidad primordial es suponer en el origen una singularidad prodigiosamente improbable, una coincidencia imposible de seres múltiples, a la vez, distintos y parecidos, o si no el inexplicable misterio de un solo ser simple y ulteriormente dividido sin que se sepa por qué (Tarde, 1895, p. 33).

Hemos querido, en contra de lo que suele ser habitual en los estudios actuales de ciencias humanas y sociales, citar este pasaje extenso, porque creemos que no podemos avanzar en la comprensión de los procesos sociales, y la educación lo es primordialmente, en tanto no hayamos meditado y deletreado, en una labor precisa y preciosa de empedrado a modo de filigrana, textos como este. Si partimos que la existencia humana es diferir (*différer*) y de que la diferencia es la sustancia de las cosas, de nada nos sirve recurrir al socorrido término de identidad para referirnos a procesos en los que el individuo está completamente en movimiento diferenciador de sí mismo y respecto a los demás. Como bien lo dice Tarde (1991, 2001), no hay una identidad primordial, ni individual ni colectiva, en ningún sentido posible, que no sea una singularidad social, caracterizada por una constante y permanente repetición mimética, con la que se realiza un proceso diferenciador y performativo de la diferencia. Educar de manera inclusiva en la diferencia no es, en último término, sino un proceso de hacer fluir las posibles identidades.

Latour (2005), en su libro *Reensamblar lo social* trata de cuestionar la categoría de lo social, siguiendo los planteamientos fundamentalmente de Tarde. El teórico social, como todo científico social y humano crítico, está harto de que se

hable de que algo es social, en este caso que el género es social, y que parezca que con esto está todo dicho. Como si el género fuese un constructo social al que los individuos nos apegamos para alcanzar una cierta identidad social. El pensador francés representa una alternativa a los sociólogos de lo social y cree que se debería hablar de la sociología de las asociaciones, compuestas por socios que, continua y constantemente, se re-asocian y re-ensamblan. El género es social en la medida que sirve para asociar y ensamblar a personas en redes de conocimiento, trabajo, escritura, difusión y encuentro. Lo social es un dominio de conexiones, por ejemplo, como la que establecemos los autores y lectores de *Educ@ción en Contexto* que no deja de ser una red de conocimiento y de comunicación científica, como una especie de fluido circulante que va de unos a otros. Para ser precisos, lo social es lo que hace un agente en relación con otros agentes, con los que forma red, normalmente de trabajo o de comunicación.

Las Ciencias Sociales y, en especial, la Educación, son disciplinas en las que los participantes se ocupan explícitamente de re-ensamblar lo colectivo y, en ese caso, las prácticas en las que los individuos singulares hacen y deshacen su género, en un proceso que comienza con el nacimiento y termina con la muerte. La Teoría del Actor Red se propone desentrañar quién actúa, cuáles son las causas de las acciones o los agentes activos, que en inglés se nombra con la palabra *agency*, de la acción social, En definitiva, trata de responder a la pregunta: ¿quién o qué actúa socialmente? En relación con el problema del género, podemos preguntar: ¿actúo yo o mi género? ¿Es el género una causa de la acción o un agente activo? ¿Actúa el género socialmente como determinante de nuestra conducta? ¿Es un actor

social? ¿Actúa en lugar de cada uno de nosotros y del colectivo que en cada caso y siempre formamos o al que pertenecemos? ¿Por qué actuamos cada uno de nosotros por pertenecer a un género y no a un grupo o clase social? ¿Se da un factor que distingue, por ejemplo, al colectivo de los profesores varones, del colectivo de profesoras mujeres? El problema actual es que ya no nos basta con atribuir a lo social todo lo que nos ocurre, como si lo social fuese un poder mágico todopoderoso; tenemos que verificar como lo social actual en cada uno de nosotros y re-definirlo, estudiar cómo me (nos) asocio (amos) y re-asocio (amos) con mis/nuestras acciones. Somos actores de lo social, y no sus subordinados.

Es la vieja polémica sobre el determinismo y/o la libertad. Para Latour (2005), no existen básicamente grupos, clases, estamentos ni nada sustantivo a nivel social, sino individuos que formamos grupos, que trabajamos en red y que de continuo tomamos decisiones para formar parte de esas comunidades que interactúan, conversan, se intercambian mensajes o *papers*, los leen y citan, y a las que podemos dejar de pertenecer, cuando ya no las consideremos interesantes. En todo momento somos agentes activos de los grupos o asociaciones a las que pertenecemos libremente y las que justificamos con nuestros discursos. La educación inclusiva, el problema del género en ella, y todo lo que nosotros podamos decir al respecto, no tiene otro objetivo de aspirar a convertirse en una red que inspire prácticas sociales educativas para formar individuos libres y responsables.

Frente a la inercia que se supone de los vínculos sociales en las sociedades tradicionales (no dejamos de ser hijos de nuestros padres, amigos de nuestros amigos o compañeros de las personas que amamos), una nueva dinámica social

emerge, sin inercias y, lo que es más importante hablando de educación inclusiva, que debe ser renegociada en cada momento. ¿Por qué? Por la dificultad de conservar asimetrías, de conservar relaciones de poder de modo duradero, de imponer desigualdades, de educar de modo discriminatorio y excluyente, fundamentalmente por una decisión de carácter ético, como veremos más adelante. Como actores-red, todos y, especialmente, los académicos, trabajamos en convertir vínculos débiles y de rápida desaparición, en otro tipo de vínculos, cambiantes, inestables, poco duraderos y, sobre todo, siempre pendientes de negociación, pero contruidos colectivamente.

Tenemos que volvernos capaces de seguir la continuidad fluida de entidades heterogéneas y la completa *discontinuidad* entre participantes que, al final, siempre serán inconmensurables. El fluido social no ofrece al analista una existencia continua y sustancial, sino que hace sólo una aparición provisoria, a la manera de una lluvia de partículas físicas en el breve instante en que es obligada a existir. Se empieza por ensamblajes que parecen vagamente conocidos y se termina con otros totalmente extraños. Es cierto que esta oscilación hace particularmente difícil el rastreo de relaciones sociales cuando se comienza a agregar no humanos a la lista de vínculos sociales *bona fide* (Latour, 2005, p.114).

En definitiva, cuando hablamos de educación inclusiva, los vínculos humanos también están mediatizados por las cosas que están en medio de nosotros. Tenemos intereses en las cosas y las interacciones frecuentemente se refieren a las cosas, a lo que poseemos, a aquello de lo que no nos queremos desprender, o

a la ley férrea que impone la materialidad del mundo objetivo. En tiempos del Covid-19, no es posible dejar de pensar que algo tan pequeño y nocivo como ese virus, no esté determinando nuestras actitudes, comportamientos y afectos sociales. O, por decirlo, apuntar a otro objetivo y en otro sentido, que nuestros proyectos investigativos obtengan financiación del gobierno o de nuestra universidad, hace que pese mucho en nuestras interacciones lo que queremos investigar. Para no ser prolijos en esta invitación a la lectura de Tarde y en la extracción de sus premisas epistémicas para la educación inclusiva, diremos que cuando relacionamos de manera esencial género con sociedad, o género con educación inclusiva, como cuando relacionamos cualquier otra cosa (arte, religión, derecho, economía, mercado, política, etcétera), si alguien tiene claro de manera científica de lo que se trata, nosotros al menos no.

Valga esta confesión a manera de declaración de humildad y para apearnos de tanta soberbia intelectual como nos rodea a los académicos. Simplemente tratamos de crear un marco (*frame*), genérico, nunca mejor dicho, tan general que apenas sirve para ser incorporado en los programas de buena gobernanza y en el diseño de currículos y syllabus educativos. Lo social existe como una creación permanente y puntual de los actores-red que actuamos, en muchas ocasiones, bajo nuestra propia responsabilidad.

A las fuerzas sociales les prestamos ayuda y energía cada uno de nosotros, porque de continuo traducimos esos factores sociales en comportamientos individuales, en especial, de los comportamientos asociativos. Lo social del género lo tenemos que explicar en cada caso y no servirnos de él como una buena o mala

excusa. Lo social, como bien indica Latour, viene del latín *socius*, que significa alguien que sigue a alguien, seguidor, actualmente *follower*. Por género en educación inclusiva hemos de entender todas aquellas prácticas que se dan en el ámbito de la educación reglada y no reglada en las que los individuos construyen y comparten sus modos y maneras de verse a sí mismo y ver a los demás como criaturas genéricas, que pertenecen a ámbitos de identificación y reconocimiento compartidos.

Repaso a la literatura científica sobre género y educación inclusiva

Si hacemos un ligero repaso a algunos de los hitos más importantes de la teorización de la educación inclusiva, nos encontramos con las siguientes aportaciones, centradas especialmente en la premisa teórica de que el género sea una categoría no binaria, lo que no es, por cierto, algo normativizado. En la monografía pionera de los Stainback (1992) encontramos una referencia importante al tema del género, cuando hablamos del género no binario. “Si el género no es binario no se debe presuponer lo masculino y femenino más allá del dimorfismo sexual” (Stainbach, 1992, p.23). El matrimonio recoge la opinión de Robert Barth (1990a, 1990b), profesor de Harvard, quien describía así el valor de la diversidad: “Lo importante de las personas —y de las escuelas— es lo diferente, no lo igual” (Barth, 1990a, p. 514-515). En el mismo libro se recoge la opinión de Sapon-Shevin, sobre la necesidad de *descubrir las diferencias de género*, es decir, liberar a los niños de las ideas restrictivas y estereotipadas sobre lo que pueden ser y hacer las niñas”, o lo que “pueden ser y hacer los niños, abriéndoles más opciones para su crecimiento y desarrollo (Sapon-Shevin, 1992, 2013). En definitiva, se trata de

estimular a los niños para que interactúen con el mal llamado “sexo opuesto” y lo comprendan (Stainback, 1992, p. 41).

Echeita y Sandoval (1992) hablan de exclusión encubierta como las que viven aquellos alumnos cuyas culturas, por minoritarias, son ignoradas o despreciadas, los que son objeto de maltrato por sus iguales, o aquellos que se saben con una orientación sexual distinta a la que se corresponde habitualmente con su género. Una revisión bastante exhaustiva de la literatura científica arroja más ausencia que presencias del tema del género en educación inclusiva, como la muy notable en los trabajos de Arnaiz (2004, 2019) o, a lo sumo, las consabidas y necesarias referencias a la obra y el pensamiento de Judith Butler, como elemento indispensable del marco teórico de los estudios de género (Ocampo, 2017). También Arnau (2019), además de un uso general del término género, solo apunta tímidamente a que el sistema binario, que clasifica a las personas en mujeres y hombres, deja en el trasfondo las realidades de mujeres “menos hegemónicas”, que están más marginadas como aquellas con diversidad funcional, intersexuales o mujeres transexuales o transgénero. La perspectiva de género en educación inclusiva no deja de estar enmarcada por un lado, por la igualdad, contra la discriminación y exclusión, por la prevención de la violencia de género, todos ellos objetivos muy loables, pero no es consecuente dar por supuesto una noción de género bien establecida y políticamente necesaria, clara y explícita y no sacar algunas consecuencias teórico-prácticas del mero cuestionamiento de una noción de género que parta del binomio sexo/género, sin que se analice al fondo la validez de ese constructo teórico.

Por otro lado, a nivel de trabajo en el aula, Booth y Ainscow (2011) han desarrollado un poderoso instrumental basados en cuestionarios donde se presta una especial atención a la diversidad sexual y genérica en las aulas. Sus repertorios de cuestiones que apuntan a una descripción de aquellas prácticas del aula, de tipo lingüístico, como la referencia a cada persona por el pronombre de género que esta prefiera que se utilice, la receptividad a la “variedad de identidades de género”, el pensar que no todo el mundo se reconoce a sí mismo con una identidad masculina o femenina, sobre la fortaleza del sentimiento de género, incluido el transexual, sin que esto determine la totalidad de sus sentimientos, intereses, logros, etcétera, o el abandono definitivo de los registros o listas ordenadas según se trate de chicos o chicas, o la participación en deportes y educación física de manera mixta, el cuestionamiento de los diferentes roles en el centro escolar, en el trabajo, en el cuidado de los estudiantes o en las tareas del hogar, etcétera.

La finura de los planteos de los autores norteamericanos se aprecia en asuntos como el valor del trabajo en la escuela como cuidadores, tanto de profesores como de estudiantes, con independencia de su género, o como la valoración de la perspectiva de género como indicio del valor del trabajo, para la que la diversidad y la multiplicidad de género, étnica, origen social o cultura son forma de enriquecimiento de todos y cada uno, o la valoración de las apariencias físicas, conductuales o de vestimenta como una manera de diversificación y diferenciación que nos enriquecen a todos, haciendo este planteamiento extensivo al uso de baños y vestuarios, que “puede ser una fuente de angustia para algunos estudiantes que son transexuales o intersexuales”, o, finalmente, la necesidad de que la escuela

tenga en cuenta la diversidad de costumbres respecto a la ropa y las tendencias de la industria textil a reducir la diversidad de estilos en la ropa, que se está produciendo a nivel mundial. Finalmente, no queremos dejar de aludir al texto de Curieses (2017), en la que plantea que siendo el género una construcción sobre la base de la diferencia sexual. No obstante, hemos de tener en cuenta que se cuestionó esta idea de sexo, como también una construcción social porque si se refuta el carácter invariable del sexo, quizás esta construcción denominada «sexo» este tan culturalmente construida como el género; de hecho, de manera que la distinción entre sexo y género no existe como tal, tal y como plantea Butler (2007). Volviendo a la relación de esta problemática con la escuela inclusiva, la autora se limita a considerar:

que no sólo permitirá abrir la mirada para incluir las diferencias (podría pensarse en el colectivo LGTBI, pero también en nuevas concepciones como el BiGenero, el *Gender Bender*, *Genderqueer...*), para ayudarnos a comprender y enriquecernos con ellas, sino que además posibilitaría constituirnos desde el respeto (Curieses, 2017, p.12).

Cuestiones epistemológicas y metodológicas de la educación inclusiva, desde la perspectiva del género.

La epistemología de un saber o una ciencia hace referencia a la determinación conceptual de qué (en las ciencias exactas y naturales), o quién o quiénes (en las humanas y sociales) son el sujeto o el objeto de dicho conocimiento. Según nuestro enfoque del problema del género, que piensa este como una realidad fluida, ocasional y circunstancial, la investigación en educación inclusiva, como su nombre

apunta, debe considerar, como primera providencia, que se rompa la tradicional distinción entre el sujeto (docente/investigador) y el discente (discente/estudiante), porque sujeto y objeto de la inclusión son ambos. Que los estudiantes son en todo momento sujeto-objeto de la educación, desde la perspectiva de género, implica que tenemos que contar en todo momento del proceso de aprendizaje con su participación activa, que ellos no son un objeto de estudio frío basado en un conocimiento experimental, por más que la experimentación en el aula es un principio epistemológico insoslayable de este saber que se quiere riguroso. No se trata tan sólo de constatar que la perspectiva de género pueda conjuntar unos saberes que “han reforzado bajo un híbrido discursivo que apela por la equiparación de oportunidades, nuevas prácticas de reconocimiento/representación y acciones de equidad” (Ocampo, 2017, p. 672), sino de plantear que el sujeto/objeto activo y participante, que son los estudiantes, tienen que ser constituidos en sujeto/objeto epistémico, y que no es posible imponer un saber ajeno, que no cuente con su saber y su práctica espontánea, aún desde el jardín de infancia.

En este sentido, la tradicional distinción docente/discente se borra porque también los docentes deben cuestionar que prácticas discursivas y disciplinarias los constituyen como participantes en el proceso de aprendizaje. Que los discentes son sujetos a todos los efectos de la educación inclusiva no se refiere tan solo a la posibilidad de enunciarse como sujetos, incluso desplazados o destituidos del discurso pedagógico o educacional, sino algo más importante si cabe. Son ellos los que en cada momento cuestionan los dispositivos de saber/hacer/poder que intervienen en el aula, para dar rienda suelta a unas prácticas innovadoras, no tanto

como sujetos asexuados, cuanto como sujetos en los que la a-sexuación no depende de prácticas disciplinarias cuanto de apreciaciones, enfoques y valoraciones que, surgidas por imitación, tienden a constituir a los sujetos, incluidos los maestros y maestras, en individuos singulares que deciden en cada momento sobre sus vidas y destinos. La imitación para la educación inclusiva no es mera copia o reproducción exacta y fiel de las actitudes y conductas ajenas, sino, antes bien, es el modo y el proceso de repetición y diferenciación por las que las criaturas humanas llegamos a convivir con nuestros semejantes. No se trata tanto de una epistemología basada en el aprendizaje social o vicario, tipo Bandura u otros (Bandura, Walters, 1990; Vázquez, Hervás, 2009), sino en un sentido más fundamental y disciplinar, como lo ha estudiado la filosofía actual (Lacou-Labarthe, 1986), pero esto es objeto de otro estudio.

La metodología de un saber o una ciencia es un proceder con método (*meta-ódos*), es decir, es el caminar o proceder seguro, dando un paso detrás de otro, asegurándose en todo momento que podemos seguir hacia delante, sólo cuando el paso anterior quede firmemente asentado. El procedimiento metódico es especialmente riguroso y, en especial, necesario, es decir, que cada paso metódico, todos y cada uno de ellos, tiene que proceder conceptualmente, para que se produzca el progreso del saber. De manera que el progreso es siempre por conceptos, de lo más simple a lo más complejo, de lo abstracto a lo concreto, porque lo concreto, como concreto del pensamiento, es la síntesis de muchas determinaciones, unidad de lo diverso. Nada hay en el progreso metodológico no sea producto del concepto. “El modo propio del saber filosófico es siempre distinto

de aquel modo de saber que es usual en la vida ordinaria, como es igualmente distinto del modo que domina en las otras ciencias [no filosóficas]" (Hegel, 1998, p. 192). Con esto nos dice Hegel, que hay metodologías empíricas, que recogen datos, informes o hechos, por distintos procedimientos, fundamentalmente estadísticos, como las encuestas, los cuestionarios, las pruebas, sondeos o test, y recopilan toda esa información haciendo generalizaciones más o menos válidas, pero eso no es ciencia totalmente rigurosa ni necesaria en todos los estudios. Eso es saber probabilístico, que procede por acierto y error, que se autocorrige con la experiencia, pero que carece de la universalidad que solo el conocimiento conceptual puede aportar. Desafortunadamente la educación viene siendo víctima de un saber probabilístico y meramente empírico. La perspectiva de género y la necesidad de la educación inclusiva cuestionan la metodología empírica, tanto en el aula como en la investigación.

¿Qué metodología es la adecuada en la investigación y en la práctica de la educación inclusiva, si partimos de las exigencias epistemológicas que introduce el concepto de género? Sin duda alguna, la cualitativa, aquella que atiende a los discursos (prácticas discursivas) de los protagonistas del proceso educativo. Demos por fin la voz a quienes viven y experimentan la educación desde dentro, observemos desde dentro, teorizamos en función de aquellos que una observación desprejuiciada y libre de valoraciones nos ofrezca en cada instante y momento de la faena educativa. En definitiva, eduquémonos a partir de nuestra actividad lingüística y laboral, de nuestras palabras y acciones, elaborándolas, teorizándolas y llevando a la práctica del aula solo lo que el aula nos ha enseñado.

La cuestión de la ética de género para la educación inclusiva

Cuando se investiga en el ámbito de la ética, que tradicionalmente ha sido reservado a los estudios filosóficos, se olvida a menudo que *éthos* es, pensado desde los griegos de la antigüedad, la condición de los seres humanos por la que estos no están hechos, terminados o acabados, sino por hacer, esencialmente en lo que se refiere a su relación con los demás, a su convivencia en comunidades políticas, con la finalidad de lograr y hacer buen uso de la libertad propia y ajena. Esta perspectiva se complementa con aquella según la cual la existencia humana (*Dasein*) es cuidado (*Sorge*), atención y respeto, en relación con lo propio y lo ajeno (Heidegger, 1927). La ética del cuidado es la única formulación que, por el momento, vemos compatible con una educación inclusiva crítica, que integre la perspectiva de género desde la diversidad y la diferencia. Nuestro punto de partida es el de Judith Butler formulado al modo siguiente: “La negación de la propia precariedad persigue negar la ontología social en la que cada uno de nosotros estamos expuestos al otro, y de la que la precariedad es una condición generalizada” (Butler, 2011, 34). El precariado, la limitación, la falibilidad, la indigencia e indefensión, la inmensa dependencia multilateral en la que vivimos, y las múltiples falencias de la humanidad son la que nos obligan a regirnos por una ética alternativa. El hecho de que el género sea, de acuerdo con nuestra propuesta, un concepto indeterminado, cambiante, o de una determinación sometida a sucesivos procesos de diferenciación o, dicho de otro modo, de identidades cambiantes y líquidas, ¿permite hablar de una ética de (del) género? ¿Hay o puede haber un *êthos/éthos* que adopte y asuma la perspectiva de género? Vamos a

defender una tesis afirmativa y vamos a cifrar la productividad de la perspectiva de género en educación inclusiva precisamente en la posibilidad de fundar y fundamentar una nueva ética, de carácter universalista, pluralista, intercultural; y adecuada a las demandas de una sociedad en continuo proceso de transformación, como es la que habitamos.

Cuando se plantea de manera general el tema de la ética se suele partir, como de un principio incuestionable, de un individuo, definido por su voluntad de vivir en común, mediante su propio querer y desear, y porque ha podido deliberar al respecto, entrar en un pacto social, que en todo y por todo depende de la voluntad de individuos asociados *libremente*. También este supuesto hemos de suponerlo en los sujetos que nos educamos, desde el jardín de infancia hasta la universidad. El primer principio de una ética de género, novedosa a este respecto, es que los seres humanos estamos ligados unos con otros porque no nos queda otra, porque ya nacemos dependientes y precarios. De tal manera que no partimos en ética de un individuo que solamente quiere vivir con otros, sino de un individuo que para vivir necesita de los otros. Nos encontramos todos, como género humano, vinculados por lazos con los demás, conocidos o extraños, incluso con los que nunca hemos conocido ni conoceremos, con los que comparto mi vida precaria y la suya, la vida precaria de todos.

Pero, además, vivimos en profundas relaciones de interdependencia, que los defensores del individualismo radical niegan, porque solo hablan en términos de pacto, de convenio, del *do ut des*, de dar para que te den. La dependencia, en el sentido de que todos somos dependientes entre nosotros, más allá de la defensa

del territorio y la soberanía nacional, se centra en la “política de reconocimiento mutuo”. Para comenzar con buen pie, nuestro carácter de seres corporales —aquí es preciso reconocer que la perspectiva de género, que no fue original en esto de pensar al ser humano a partir de la corporalidad, sí ha sido quien lo ha puesto en primer plano del pensamiento filosófico—, nos lleva a plantear que somos seres vulnerables y dependientes como constitutivo ontológico. Esta es la condición humana a partir de la cual podemos pensarnos como seres libres que conviven en comunidades a las que llamamos políticas, porque toman su modelo de la *pólis* griega, como veremos a continuación.

Si como cuerpos vivimos aislados no podemos sobrevivir ni siquiera en la edad adulta. Pues bien, la ética de género tiene la virtud de plantear cómo, a partir de nuestra condición corporal, carnal y encarnada, entramos en sociedades o agrupaciones políticas, en lo que se llama entidades de convivencia, desde la familia, la vida civil y la vida propiamente política (Ochoa y Aranda, 2019). Entramos en sociedad porque nacemos del seno de unas mujeres cuya pulsión inicial y primaria es cuidar de nosotros. Pero quien nos cuida se dirige a nosotros, nos hace gestos, nos sonríe o nos interpela. Esa interpelación, el que desde el nacimiento somos interpelados, nos convierte en oyentes de la palabra y receptores de actos, que afortunadamente modelan nuestro cuerpo, y que terminan siendo el indicio y el hilo conductor de todos los acontecimientos y aconteceres sociales, en especial de nuestros aprendizajes. En este preciso punto, el enfoque de género en educación inclusiva pone el énfasis en esa interpelación, como *varoncitos* y *mujercitas*, de manera que resultamos socializados con una atribución de sexo, que supone un

vestirnos de modo diferente, un apego diferente, y una manifestación de los sentimientos diferentes, unas permisividades y restricciones diferentes, siempre según el sexo.

Para Butler (1960) el sesgo de género de nuestra educación como criaturas dependientes es un proceso sin finalidad ni término. Toda la vida humana, el tiempo de vida, es un permanente llegar a ser algo, sin que sepamos bien dónde está la finalidad de esos cambios que nos acontecen de continuo. De ahí que la pensadora estadounidense afirme: “No se puede lograr definitivamente el género” (Butler, 1990, p.67). Por esto mismo, la ética de género es un intento de implicar lo biológico en lo social y lo social en lo biológico, de convertir lo biológico en social y a la inversa, de no discriminar ni sustantivar lo social, ni normas ni principios éticos vigentes, como una entidad al margen de los individuos que se asocian por interés.

El fundamento último de la ética de género en la educación inclusiva hay que buscarlo en la quinta de las *Meditaciones cartesianas*, de Edmund Husserl (Husserl, 1929). En ella se estudia el otro como fenómeno, que se resuelve en cómo se nos manifiesta, en como aparece como un fenómeno en mi conciencia. Ante todo, experimentamos la otro no como cuerpo físico (*Körper*), sino como cuerpo orgánico (*Leib*), como cuerpo vivo. En ese sentido nos veo emparejados, apareados con el otro, como una suerte de apareamiento (*Paarung*) de mi cuerpo y el del otro. En el cuerpo del otro transfiero y proyecto el sentido que percibo en mi propio cuerpo, lo que termina remitiéndome a un yo diferente del mío, porque supongo *por analogía* un yo en el cuerpo del otro. El cuerpo del otro es presente y el yo co-presente, respecto del mío. Es una especie de asociación de mi cuerpo orgánico con el cuerpo

orgánico del otro. Así se constituye el sentido del otro por transferencia del yo. El otro es un *analogon* al yo. El otro es un alter-ego. Levinas (1961) va más allá, toma al otro como otro yo, pero no por la vía de la analogía ni la semejanza, sino porque el movimiento viene del otro hacia mí: el otro me constituye como sujeto pasivo.

Butler (2004) ha resumido magistralmente las implicaciones de Levinas para la ética de género:

“la situación discursiva consiste en el hecho de que el lenguaje llega como una demanda que no deseamos, de la que quedamos cautivos en un sentido original —si es que no somos, en términos de Levinas, rehenes de ella—. De modo que hay cierta violencia en el hecho de ser interpelado, de recibir un nombre, de estar sujeto a una serie de imposiciones, de ser forzado a responder a las exigencias de alteridad. Nadie controla los términos con los cuales es interpelado, al menos no de una manera fundamental. Ser interpelado es ser, desde el comienzo, privado de voluntad, y esta privación constituye el fundamento de la situación discursiva de cada uno” (p. 175).

Por último, en Paul Ricoeur (1990) tenemos una ontología de la carne como ontología de la alteridad. El yo es activo y pasivo. El sí mismo es cuerpo, cuerpo como sujeto. El sí mismo es como ser pasivo, afectado por los otros. Para Ricoeur, ni la actividad de Husserl ni la pasividad de Levinas son suficientes para explicar la dialéctica “sí mismo/otros”. El movimiento del yo hacia el otro tiene que ser completado por el movimiento del otro hacia el yo. Para este pensador francés, si no admitimos en el sí mismo, en el sujeto, una capacidad de iniciativa, no hay manera de dar un sentido real a la ética de la responsabilidad. Solo si yo soy

respuesta, capacidad de responder, el otro me puede interpelar. Para Ricoeur, la acción humana, desde la perspectiva de la acción narrada (identidad narrativa), la que contamos para dar testimonio de nosotros mismos, me iguala al concepto de ser humano que *actúa* (actividad) y *sufre* (pasividad).

Así es como penetramos en consideraciones éticas y morales, que se relacionan siempre con las categorías de lo bueno (ética) y lo obligatorio (moral). La autonomía del sí mismo aparece unida a la *solicitud* con el prójimo y con la *justicia* para cada ser humano (Ricoeur, 1990). Para el filósofo francés, la idea de *atestación*, en el sentido de ser testigo o de dar testimonio de una acción humana es clave en todo su planteamiento ético. La atestación se define como la seguridad de ser uno mismo, al mismo tiempo, agente y paciente. El testimonio siempre será, al margen de toda sospecha, la respuesta a la pregunta por el ¿quién?

Referencias

- Arnaiz, P. (2004) "La educación inclusiva. Dilemas y desafíos". Educación, Desarrollo y Diversidad, 7(2), 25-40.
- (2019). La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos. Lección magistral leída en el acto académico de Santo Tomás de Aquino Murcia: Universidad de Murcia.
- Arnau, M.S. (2019). Estudios críticos de y desde la diversidad funcional. (Tesis doctoral). Madrid: UNED.
- Bandura, A. y W. Richard. (1990). Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Madrid: Alianza.
- Barth, R. S. (1990a). A Personal Vision of a Good School. Phi Delta Kappan, 71, 7,

512-516.

----- (1990b). *Improving schools from within: Teachers, parents, and principals can make the difference*. San Francisco: Jossey-Bass.

Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion. Madrid: FUHEN y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Butler, J. (1990). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós, 2007.

----- (2004). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Barcelona: Paidós, 2012.

- (2011). *Violencia de estado, guerra y resistencia. Por una nueva política de la izquierda*. Madrid: Katz, 2018.
- Curieses, P. (2017). Por una escuela inclusiva. Las fronteras del género. *Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS)*, 6(2), 63-79.
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- Hegel, G. (1830). *Enciclopedia de las ciencias filosóficas. Para uso de sus clases*. Ed. Ramón Valls Plana. Madrid: Alianza, 1997.
- Heidegger, M. (1927). *Ser y tiempo*. Madrid: Trotta, 2009.
- Husserl, E. (1929). *Meditaciones cartesianas*. México: FCE, 1985.
- Lacou-Labarthe, P. (1986). *La imitación de los modernos (Tipografías 2)*. Buenos Aires: La Cebra, 2010.
- Latour, B. (2005). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial, 2008.
- Levinas, E (1961). *Ética e infinito*. Madrid: Antonio Machado, 1991.
- Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la educación inclusiva: un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento (Tesis doctoral)*. Granada: Universidad de Granada.
- Ochoa, A. y Aranda, C. (2019). *Cuerpo y género. Reflexiones críticas*. *Universidad Verdad*, 75, 31-44.
- Ricoeur, P. (1990). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI, 1996.

Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social.

Revista de Investigación en Educación, 11(3), 71-85.

----- (1992) Celebrar la diversidad, crear comunidad. Un currículo que ensalza las diferencias y construye sobre ellas, 34-54, en Stainback, Aulas inclusivas. Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Madrid: Narcea

Stainback, S y Stainback, W. (1992). Aulas inclusivas. Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Madrid: Narcea, 2001.

Tarde, G. (1893). Monadologie et sociologie. París: Les Empechêurs de penser, 2001. Recuperado de http://www.geocities.com/areqchicoutimi_valin

----- (1890). Les lois de l'imitation. París: Les Empechêurs de Penser, 2001. Recuperado de http://www.geocities.com/areqchicoutimi_valin

----- (1890). Les lois sociales. Paris: Les Empechêurs de Penser, 2001. Recuperado de http://www.geocities.com/areqchicoutimi_valin

Vázquez, C. y Hervás, G. (Coordinadores) (2009). La ciencia del bienestar: fundamentos de una psicología positiva. Madrid: Alianza.